



*dossier variações em tom menor  
em redor da infância, psicologia e educação*

**quando o fundo do mar interessa mais do que Monet:  
reflexões sobre a interação de crianças com espaços culturais**

**autores**

**caio baranda-oliveira**

universidade federal do rio de janeiro  
(ufrj), rio de janeiro, brasil  
e-mail: caiobaranda2@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0006-7905-9030>

**camilla martins de oliveira**

universidade federal do rio de janeiro  
(ufrj), rio de janeiro, brasil  
e-mail: camillamoliveira13@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4987-0093>

**editores**

**rosimeri de oliveira dias**

<https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

**césar donizetti leite**

<http://orcid.org/0000-0001-8889-750X>

**luciano bedin costa**

<https://orcid.org/0000-0002-6350-264>

**fernanda omelczuk walter**

<http://orcid.org/0000-0002-8617-8971>

**rodrigo lages e silva**

<https://orcid.org/0000-0002-6948-2824>

**tiago almeida**

<https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

**doi: 10.12957/childphilo.2026.95398**



## resumo

Este artigo discute como crianças interagem com espaços culturais a partir de um relato de uma experiência ocorrida no *Musée de l'Orangerie*, em Paris, em janeiro de 2024. Observando comportamentos infantis e intervenções adultas, analisamos de que modo determinadas mediações podem limitar ou potencializar a experiência dos pequenos. O episódio central (a relação de uma menina com uma instalação imersiva sobre o fundo do mar e a tentativa materna de reconduzir sua resposta para conteúdos legitimados) serve como provocação inicial para refletir sobre corpo, imaginação, mediação e experiência à luz de autores como Vygotsky (1991, 2009), hooks (2017, 2020) e Larrosa (2002). A análise evidencia que a infância mobiliza formas de conhecer que envolvem o corpo inteiro, curiosidade e invenção, tensionando normas adultocêntricas ainda presentes em muitos museus. Em diálogo com educadoras da Escola do Olhar, do Museu de Arte do Rio (MAR), argumentamos que outras práticas são possíveis: mediações que acolhem os gestos infantis, reconhecem os saberes do corpo e compreendem o museu como espaço vivo, social e político. Concluimos que pensar a criança como sujeito de experiência implica repensar o próprio papel dos museus, abrindo caminho para modos mais livres, poéticos e plurais de encontro com a arte.

**palavras-chave:** infância; corpo; mediação; museu.

## when the bottom of the sea matters more than Monet:

reflections on the interaction of children's bodies with cultural spaces

## abstract

This article examines how children engage with cultural spaces based on a report of an experience that took place at the *Musée de l'Orangerie* in Paris in January 2024. By observing children's behaviors and adult interventions, we analyze how different forms of mediation can either limit or expand the experiential possibilities available to young visitors. The central

episode (a girl's immersive interaction with a virtual "underwater" installation and her mother's attempt to redirect her response toward culturally validated content) serves as an initial provocation to discuss body, imagination, mediation, and experience, drawing on authors such as Vygotsky (1991, 2009), hooks (2017, 2020) and Larrosa (2002). The analysis shows that childhood activates embodied, curious, and inventive modes of knowing, challenging adult-centric norms that still structure many museums. In dialogue with educators from the Escola do Olhar of the Museum of Art of Rio (MAR), we argue that other practices are possible: mediations that welcome children's gestures, recognize embodied knowledge, and understand the museum as a living social and political space. We conclude that recognizing children as subjects of experience requires rethinking the role of museums themselves, opening pathways for freer, more poetic, and more plural encounters with art.

**keywords:** childhood; embodiment; mediation; museums.

## cuando el fondo del mar interesa más que Monet:

reflexiones sobre la interacción de niños y niñas en espacios culturales

## resumen

Este artículo analiza cómo los niños interactúan con los espacios culturales a partir del relato de una experiencia ocurrida en el *Musée de l'Orangerie*, en París, en enero de 2024. Al observar los comportamientos infantiles y las intervenciones adultas, examinamos cómo ciertas mediaciones pueden limitar o potenciar la experiencia de los pequeños. El episodio central (la interacción de una niña con una instalación inmersiva sobre el fondo del mar y el intento de su madre de reconducir su respuesta hacia contenidos legitimados) funciona como punto de partida para reflexionar sobre cuerpo, imaginación, mediación y experiencia, en diálogo con autores como Vygotsky (1991, 2009), hooks (2017, 2020) y Larrosa (2002). El análisis evidencia que la infancia

moviliza formas de conocimiento encarnadas, curiosas e inventivas, que tensionan normas adultocéntricas presentes en muchos museos. A partir del diálogo con educadoras de la Escola do Olhar del Museo de Arte de Río (MAR), sostenemos que otras prácticas son posibles: mediaciones que acogen los gestos infantiles, reconocen los saberes corporales y conciben el museo como un espacio vivo, social y político. Concluimos que considerar a la infancia como sujeto de experiencia implica repensar el propio papel de los museos, abriendo camino a modos más libres, poéticos y plurales de encuentro con el arte.

**palabras clave:** infancia; cuerpo; mediación; museos.

## quando o fundo do mar interessa mais do que Monet: reflexões sobre a interação de crianças com espaços culturais

“O corpo é o primeiro lugar do conhecimento.”  
Lygia Clark

### *o que pode o corpo de uma criança?*<sup>1</sup>

O presente artigo nasce de um encontro entre os autores – na época, aluno e professora –, durante a disciplina “Psicologia da Educação”, ofertada nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Como proposta final da disciplina, os alunos foram convidados a explorar, de maneira livre, um tema trabalhado ao longo do semestre. A partir desse convite e de interesses compartilhados sobre as infâncias e seus modos de estar no mundo, surgiu o texto que agora se desdobra em artigo.

A reflexão aqui proposta parte de uma experiência ocorrida em janeiro de 2024, no *Musée de l’Orangerie*, em que se observou a mediação entre crianças e os espaços culturais, a partir da atenção ao comportamento infantil e às intervenções adultas que o atravessam. É nesse ponto que o título desta seção ganha sentido: *o que pode o corpo de uma criança?* A pergunta, formulada por Deleuze (2019) a partir da teoria dos afetos de Spinoza, desloca o olhar das categorias fixas sobre o corpo para sua capacidade de afetar e de ser afetado. Mais do que perguntar o que o corpo ‘é’, interessa saber o que ele pode: que afetos produz e quais relações instaura no encontro com o mundo. Essa perspectiva abre caminhos para pensar as crianças não como sujeitos em formação a serem conduzidos, mas como presenças capazes de reorganizar o espaço, instaurar ritmos próprios e produzir sentidos que escapam às expectativas adultas. A experiência observada no museu torna-se, assim, ocasião para explorar essas potências afetivas e inventivas que se manifestam no gesto, no olhar, no deslocamento e nas reações corporais das crianças diante das obras e dispositivos museais.

---

<sup>1</sup> A pergunta de Deleuze (2019) “O que pode um corpo?” é inspirada na teoria dos afetos de Spinoza, segundo a qual um corpo se define por sua capacidade de afetar e de ser afetado: “Não sabemos jamais por antecipação o que pode um corpo. Não sabemos jamais como se organizam e como estão envolvidos os modos de existência em alguém (...) definimos as coisas pelo que elas podem, o que abre às experiências. É tudo uma exploração das coisas, que não tem nada a ver com a essência” (p. 138 e 140).

Esse relato se apoia em um diário de campo escrito durante o intercâmbio de um dos autores, instrumento que ultrapassa o caráter prescritivo das normas metodológicas e restitui a história subjetiva do pesquisador, revelando o percurso vivido na prática (Lourau, 2007). Ao narrar o vivido, o diário produz um conhecimento marcado pela temporalidade da pesquisa, unindo memória e reflexão, cotidiano e análise. Nesse movimento de escrita sobre o cotidiano, que Lourau (2007) identifica como *especular*<sup>2</sup>, foi possível não apenas registrar as cenas observadas, mas também perceber como a experiência se entrelaçava aos modos de presença e invenção das crianças no espaço museal.

Para além desta introdução, o artigo está estruturado em quatro seções principais: (i) entre azulejos e o fundo do mar; (ii) entre conceitos, corpos e experiências; (iii) um outro lugar, um novo olhar; e (iv) a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. A primeira apresenta o relato de observação realizado no *Musée de l'Orangerie*, que permite problematizar modos de presença infantil em instituições museais e as formas pelas quais os adultos podem conduzir, direcionar ou limitar essa relação. A segunda seção estabelece articulações conceituais entre o relato e diferentes referenciais teóricos, mobilizando quatro categorias que orientam a análise: mediação, imaginação, corpo e experiência. A terceira reúne elementos provenientes de uma conversa com educadoras do Museu de Arte do Rio (MAR)<sup>3</sup>, cuja prática oferece outra compreensão possível para a mediação em espaços culturais, marcada pelo reconhecimento da força inventiva das crianças. Por fim, a seção conclusiva costura os fios trabalhados ao longo do texto, sintetizando os principais argumentos e assinalando a necessidade de repensar práticas de mediação que acolham a inventividade infantil como dimensão central da experiência em museus.

---

<sup>2</sup> O termo *especular*, empregado por Lourau (2007), remete ao latim *speculum* (espelho) e indica o caráter reflexivo da escrita no diário de campo. Mais do que registrar acontecimentos, esse exercício instaura um movimento em que o pesquisador se vê refletido na própria experiência, produzindo conhecimento a partir da relação entre memória, vivência cotidiana e análise crítica.

<sup>3</sup> As educadoras da Escola do Olhar do Museu de Arte do Rio (MAR) autorizaram formalmente a reprodução de suas falas neste artigo, registradas durante a conversa realizada em 29 de agosto de 2025.

## *entre azulejos e o fundo do mar*

Era uma típica tarde fria de janeiro em Paris, céu cinzento e encoberto por nuvens. Do lado de fora, a cidade seguia em movimento intenso, enquanto dentro do *Musée de l'Orangerie* predominava um silêncio contido. O museu não estava lotado, mas havia uma circulação constante de visitantes, cujos passos lentos e murmúrios baixos compunham um ritmo próprio: caminhar devagar, observar quadros, carregar catálogos ou audioguias. Havia acabado de chegar no museu quando me deparei com mãe e filha, ambas brasileiras, saindo da exposição "*Les Nymphéas*"<sup>4</sup>, rumando em direção a uma espécie de game interativo que permitia a experiência de contemplar alguns corais através de um simulador 3D. A filha, nomeada ficticiamente de Alice, foi a primeira e acredito que se o espaço não fosse delimitado e cercado, ela seria capaz de percorrer toda *Champs-Élysées*<sup>5</sup>, tamanha a imersão na simulação que a permitia desbravar um canto novo do oceano à medida que ela se movia. A mãe acompanhou a atividade dentro do "cercado" e só interveio quando a menina, que não enxergava o entorno em razão dos óculos simuladores, foi com a cabeça em direção ao monitor.

Quando chegou a vez da mãe participar da simulação, sua postura contrastou imediatamente com a entrega espontânea da filha. Alice, por sua vez, ainda empolgada com a experiência, sugeriu - "olha pra cima, mamãe!" - esperando que sua mãe contemplasse os corais que ela havia mais gostado, tendo sido imediatamente repreendida pela educadora museal que conduzia a ação. Com os óculos posicionados, a mãe permaneceu quase estática: pôde-se notar apenas movimentos corporais timidamente sendo realizados de um lado para o outro. Em nenhum momento esboçou um gesto de exploração mais amplo, como se o corpo estivesse contido por um código de conduta invisível. A contenção corporal da mãe talvez não fosse uma escolha consciente, mas resultado de uma série de expectativas internalizadas sobre como se portar em um espaço cultural – especialmente sendo adulta, especialmente sendo mãe. Aquilo que separava as duas não era apenas uma diferença de idade ou geração, mas modos radicalmente

---

<sup>4</sup> A exposição "*Les Nymphéas*" de Claude Monet (1840-1925) apresenta uma série de pinturas de estilo impressionista que capturam a beleza e a serenidade dos jardins de Giverny, onde o artista viveu e trabalhou.

<sup>5</sup> A *Champs-Élysées*, localizada em Paris, é uma das avenidas mais famosas do mundo, conhecida por suas lojas de luxo e cafés históricos, e se estende por 1,9 km desde o Arco do Triunfo até a Place de la Concorde.

distintos de se relacionar com o próprio corpo diante do desconhecido – enquanto a menina mergulhou de fato, a mãe apenas navegou.

Ao fim da experiência conjunta entre mãe e filha, tive a oportunidade de conversar com elas. Perguntei à Alice do que ela havia mais gostado no museu, quando ela prontamente respondeu “o fundo do mar”, uma alusão à exposição imersiva que havia realizado pouco antes. Antes que eu pudesse perguntar o porquê, a menina teve a fala interrompida pela mãe, que insatisfeita com a resposta tentou convencê-la de que havia outras fortes candidatas ao favoritismo:

- Não, filha. Lembra que a gente já viu uns quadros do Monet? A gente também viu várias obras de vários outros pintores muito famosos, como Van Gogh, Gauguin, Picasso, não é, filha?

Alice, que havia respondido com brilho nos olhos, viu sua fala ser interceptada por um inventário de grandes nomes da história da arte, como se sua escolha fosse insuficiente, menor ou até mesmo errada. Quando finalmente perguntei à mãe o que ela esperava levando uma criança a espaços culturais, ela respondeu que desejava que, dessa forma, sua filha gostasse de cultura e de arte e que soubesse apreciá-las, tornando-se uma pessoa sensível ao mundo. Essa tentativa da mãe de reconduzi-la à “resposta certa” talvez tenha sido movida por uma preocupação legítima com a formação cultural da filha, mas revelou também um esforço inconsciente de moldar sua experiência segundo um repertório já validado por ela, pela escola tradicional, pelo museu e pela cultura hegemônica.

Depois disso, a menina permaneceu em silêncio por alguns instantes, mas observei que seus olhos ainda percorriam, com um certo encantamento, o ambiente do simulador. Ela não discutiu com a mãe, tampouco refutou o que foi dito – apenas se afastou um pouco, fisicamente mesmo, como quem se recolhe para preservar algo íntimo. A intervenção, embora breve, havia instaurado uma ruptura: a experiência que era dela, que tinha sido vivida com o corpo, a curiosidade e a imaginação, agora precisava caber num discurso que não era seu.

Após essa experiência, meu olhar começou a se atentar para o que as outras crianças do museu estavam fazendo e pude perceber que algumas delas pareciam ter criado sua própria narrativa visual a partir do piso. Uma delas andava olhando fixamente para o chão cujos azulejos possuíam ilustrações quadriculadas e, então, contornava as figuras dos azulejos com os pés, com extrema concentração. A outra aproveitava do mesmo azulejo para brincar de uma espécie de amarelinha

improvisada, enquanto tentava convencer os pais de que eles também não podiam pisar nas linhas, mas apenas dentro dos quadrados. A certa altura, uma funcionária do museu passou por eles, hesitou por um instante, olhou para os pais, depois para as crianças, e seguiu sem intervir. Era como se essas ações estivessem no limite do tolerável. Em contrapartida, era notório o constrangimento dos responsáveis, que solicitavam aos seus filhos que permanecessem quietos e se comportassem.

À medida que me deslocava pelas salas, fui notando como os corpos diziam muito sobre o modo de estar naquele espaço. Muitos adultos caminhavam com passos comedidos, gestos discretos, olhos atentos, se mantendo de maneira mais contida, como se estivesse ali para “ver tudo” num tempo predeterminado. As crianças, por sua vez, exploravam o espaço de forma mais livre: movimentavam os braços, giravam, abaixavam-se. Vi um menino parar subitamente diante de uma das telas. Ele havia passado correndo, distraído, mas voltou alguns passos e ficou observando a pintura com atenção. Disse algo em voz alta, que não consegui entender completamente, pois o meu francês não é lá dos melhores. Logo depois, soltou uma risada breve e saiu andando rápido na direção oposta, como se algo o tivesse provocado e, ao mesmo tempo, impelido a seguir explorando. O museu, para ele, não parecia que era uma sequência de quadros famosos, mas um território a ser descoberto.

A liberdade dos pequenos parecia, por vezes, incomodar a ordem do lugar, como se corpo em movimento fosse distração. Mas o que se via era outra coisa: eram justamente esses corpos guiados pela curiosidade, presentes de um jeito inteiro, atentos e inventivos. A experiência vinha com o corpo e pela imaginação. Enquanto muitos olhavam para as obras, elas pareciam olhar para o mundo. E é nesse desvio silencioso, atento e vivo, que talvez resida a experiência mais inteira.

### *entre conceitos, corpos e experiências*

Historicamente, os museus têm sido espaços marcados por normas de comportamento que demandam silêncio, contemplação estática e deslocamentos comedidos. O corpo, nesses contextos, é frequentemente reduzido à sua função locomotora mínima: andar, parar, observar. Quase como se a experiência estética se desse apenas pela via ocular e racional: “olhar para a obra”, “entender seu

contexto”, “aprender algo”. Mas o que fazer com os corpos nos museus? Onde eles cabem e onde são contidos? Nos museus, o corpo da criança costuma ser o primeiro a tensionar essas normas. Ele corre, toca, brinca, se abaixa, sobe, se expressa. E muitas vezes é contido: “fale baixo”, “não corra”, “não toque”. Mas e se esses gestos forem também formas de relação com a obra? De ativar os sentidos que a mente sozinha não alcança? De produzir um conhecimento que é, ao mesmo tempo, corporal, afetivo e estético?

Afirmamos o sentido da palavra corpo pela definição de Espinoza na leitura de Deleuze (2019): um corpo se define pela sua capacidade de afetar e de ser afetado. Ou seja, um corpo se produz por meio de uma dinâmica de elementos que se tocam, que leva à sua recomposição a cada encontro que com outros corpos se estabelece. O corpo, portanto, se constitui em relação de composição com outros corpos, e uma questão que surge nos encontros é: Como corpos podem se compor uns com os outros para expandirem as suas potências, sem, contudo, perderem as forças individuais e singulares que lhes caracterizam?

De acordo com Gil (2001), o corpo é um campo de forças atravessado por mil correntes, tensões, movimentos:

Não podemos falar sobre um corpo sem saber o que sustenta esse corpo, e qual pode ser a sua relação com esse apoio - ou falta de apoio. O corpo é menos uma entidade do que um conjunto vivo de relações; o corpo não pode ser completamente dissociado das condições ambientais e de infraestrutura da sua vida e da sua ação. Sua ação é sempre uma ação condicionada, que é um sentido do caráter histórico do corpo. (Butler, 2019, p. 72)

Ao olhar para as crianças contornando os azulejos com os pés ou criando sua própria amarelinha dentro do museu, o corpo não apenas sente, mas pensa, interpreta, reconfigura o espaço. Aquelas crianças não estavam dispersas e “brincando ao acaso”, mas criando relações sensíveis com o espaço museal. Essa capacidade de ressignificar o espaço pelo corpo é, como nos lembra Larrosa (2002), uma forma de experiência profunda, da ordem do sensível. No encontro entre o corpo e o mundo, pela via da experiência, produzem-se sensações, sentidos, desejos e afetos, tudo aquilo que nos toca, nos move, nos afeta. Essas crianças mostram que o museu pode ser mais do que um templo de reverência: pode ser um lugar de experiência viva, de descoberta, de encantamento — desde que os corpos sejam acolhidos em sua potência. Aqui, corpo e imaginação se entrelaçam como forças criadoras: não se trata apenas de reproduzir o mundo dado, mas de

reinventá-lo, torná-lo vivo, sensível, significativo, o que carece de um grau de abertura e disponibilidade:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24 e 25)

A imaginação deve ser entendida como uma força organizadora, integradora, que conecta coisas que antes estavam desconectadas (hooks, 2020). Imaginamos para dar sentido à complexidade, ligando ideias, experiências e emoções fragmentadas em uma narrativa coerente. É essa função que impulsiona a criatividade como uma forma de conhecimento que surge da recombinação simbólica. Muitas vezes, a razão e a imaginação são colocadas como opostas, mas isso é uma falsa dicotomia. A imaginação pode alimentar o pensamento racional, oferecendo hipóteses, analogias, modelos e até estratégias argumentativas.

Zittoun e Cerchia (2013), por exemplo, propõem uma visão da imaginação como expansão da realidade, e não como ruptura irracional. Assim, o verdadeiro desenvolvimento cognitivo acontece quando razão e imaginação atuam em conjunto. Ignorar ou reprimir a imaginação é limitar o potencial humano. Cultivá-la, por outro lado, é abrir caminhos para formas mais ricas, sensíveis e potentes de existir, saber e agir no mundo. Nesse sentido, imaginar não é afastar-se do mundo, mas aproximar-se dele de maneira ampliada, conectando o que foi vivido ao que ainda pode vir a ser. Vygotsky (2009) acrescenta que toda criação nasce de um deslocamento temporal, ou seja, ao imaginar, a criança movimenta-se entre o já vivido e o ainda não realizado. Esse movimento só é possível porque a imaginação se alimenta da experiência. Quanto mais ampla e diversa a experiência, maior o repertório para compor novas combinações. No entanto, essa recombinação não é uma simples reprodução: ela opera pela dissociação e pela reorganização criativa dos elementos disponíveis. Assim, a imaginação não repete o mundo, ela o recria.

Esse processo pode ser observado na cena descrita no museu. Na simulação 3D, a menina experimenta de forma intensa, explorando o ambiente virtual com o

corpo inteiro, como quem desbrava um território recém-descoberto. Quando, mais tarde, afirma que sua parte preferida foi o “fundo do mar”, o que emerge não é apenas a descrição de algo visto, mas a marca de uma experiência vivida e significada por ela. Sua resposta revela que a imaginação operou sobre a percepção, produzindo um sentido próprio para aquilo que encontrou, orientado pela curiosidade, pelo movimento e pelo encantamento que atravessaram aquele instante.

É aí que se coloca o contraste entre a plasticidade imaginativa da criança e a contenção do adulto (Vygotsky, 2009). Enquanto a menina mergulha com o corpo inteiro, a mãe permanece quase imóvel, conservando um modo de presença já moldado por normas institucionais de comportamento. Vygotsky (2009) observa que, embora a imaginação alcance sua maturidade na vida adulta, a capacidade de criação original – aquela que inventa combinando elementos de maneiras inusitadas – encontra sua força mais vívida na infância, quando o corpo ainda não foi totalmente disciplinado pelos códigos de conduta social.

Quando a mãe intervém, buscando reconduzir a filha a uma resposta culturalmente validada, aquilo que era experiência viva transforma-se em enunciado correto. A imaginação, que operava livremente, é reinscrita em um repertório pré-estabelecido. Essa mediação, mesmo motivada por cuidado, produz deslocamento: a experiência sensível é substituída por uma experiência legitimada.

É justamente nesse ponto que a noção de mediação se torna central. Para Vygotsky (1991), a mediação é o mecanismo pelo qual o ser humano ultrapassa os limites de suas funções psicológicas elementares e desenvolve formas superiores de pensamento e de ação, formadas historicamente e compartilhadas culturalmente. Para o autor, toda relação cognitiva com o mundo é mediada: não há acesso direto às coisas, mas sempre atravessado por signos, palavras, gestos e práticas sociais. Com isso, a mediação pode ser compreendida pela fórmula  $S-X-R$ , na qual “X” representa o signo, isto é, o elemento que se interpõe entre o estímulo (S) e a resposta (R), reorganizando a relação entre ambos. O signo não apenas orienta a ação, pelo contrário, ele reconfigura a experiência, oferecendo modos de perceber, interpretar e significar o mundo (Vygotsky, 1991).

No episódio narrado, o gesto da mãe funciona como um ato mediador: ela introduz um repertório cultural específico composto por Monet, Van Gogh e Picasso, que opera como signo organizador da experiência. Trata-se de uma forma de fazer a filha situar sua vivência dentro de um discurso reconhecido, socialmente legitimado, no qual a apreciação estética se ancora na história da arte consagrada. Nesse movimento, a mãe não apenas nomeia obras, mas ela orienta a direção do olhar, moldando o que deve ser lembrado, valorizado, destacado.

No entanto, essa mediação carrega uma ambivalência. Se, por um lado, ela insere a criança em uma tradição cultural e amplia seu universo simbólico, por outro, pode restringir o campo da experiência, retirando-lhe a potência inventiva que havia sido constituída no encontro. A mediação torna-se, então, um processo que tanto abre quanto fecha: abre ao oferecer repertório; fecha ao hierarquizar sentidos possíveis.

O que o relato mostra é que a criança já havia produzido uma mediação própria – feita pelo corpo, pelo afeto e pela imaginação. Seu “fundo do mar” não era um conteúdo a ser corrigido, mas uma elaboração subjetiva que emergiu da experiência. Ao ser interrompida e reconduzida, sua versão do mundo é suspensa em favor de uma versão autorizada. O signo que antes organizava sua experiência era o movimento, o encantamento, o mergulho. Porém, após a intervenção, o signo torna-se o nome do artista, o cânone, a obra legitimada.

A questão não é, portanto, substituir uma mediação por ausência de mediação, mas pensar quais mediações potencializam a invenção e quais a impedem. Cury (2007) destaca que o potencial educativo dos museus decorre da forma como eles comunicam seus conteúdos: não apenas pela disponibilidade de objetos, mas pela possibilidade de criar situações de encontro, troca e significação. A imaginação, longe de ser um elemento secundário, pode constituir-se como dimensão central das práticas educativas em museus, na medida em que ativam modos afetivos de relação com o patrimônio, com o outro e consigo mesmo.

Entretanto, para que isso ocorra, não basta que o visitante seja exposto às obras ou às narrativas institucionais. A mera contemplação, quando tomada como única via legítima de experiência, tende a restringir o campo do possível. São necessárias formas de mediação que não limitem o olhar (especialmente no caso do público infantil) à observação passiva, mas que favoreçam a interpretação

crítica, o diálogo e a invenção. Como aponta Barbosa (2009), os museus têm um papel fundamental na mediação social e cultural, mas, para que isso se efetive, é preciso consolidar práticas que reconheçam a diversidade dos modos de experimentar, sentir e compreender.

Nesse sentido, Oliveira (2013) afirma que o maior valor que os museus podem oferecer às crianças é a possibilidade de expandirem sua imaginação. É nessa expansão que o museu pode, portanto, tornar-se um lugar onde se aprende menos por transmissão e mais por experiência, onde o conhecimento se dá no movimento entre corpo, afeto, invenção e mundo. Assim, pensar a mediação nos museus é pensar em dispositivos que permitam à criança se constituir como sujeito da experiência, e não apenas como receptora de conteúdos previamente legitimados.

Há experiências museais que já operam nessa direção, propondo modos de ver que acolhem a invenção, o corpo e a imaginação. Um outro modo de olhar é possível. E é justamente sobre isso que trata a próxima seção.

### *um outro lugar, um novo olhar*

A Escola do Olhar, núcleo educativo do Museu de Arte do Rio (MAR), propõe um modo de relação com o museu que articula arte e educação como práticas indissociáveis. Trata-se de um polo de formação e pensamento permanente que entende o museu como espaço de encontro, criação e debate, e não apenas como repositório de obras. Suas ações buscam ampliar as formas de contato com a arte, estimulando experiências sensíveis, críticas e inventivas, em diálogo com questões contemporâneas e com a diversidade de modos de aprender e estar no mundo. Ao promover cursos, oficinas, seminários, ações em galerias, espaços de circulação e também extramuros, a Escola do Olhar opera a partir da ideia de que o museu pode ser um lugar de protagonismo e produção coletiva de conhecimento, onde afeto, corpo e imaginação não são dimensões secundárias, mas centrais para a formação cultural de todos os públicos, sobretudo, das crianças.

Por conta dessa missão e trajetória, foi estabelecida uma aproximação com educadoras do MAR a fim de dialogar sobre o tema de interesse do presente artigo: o museu como território a ser vivenciado com o corpo inteiro – tal como foi

experimentado pela menina do fundo do mar no *Musée de l'Orangerie*, cuja interação nos suscitou algumas questões: o que podemos aprender com seu modo de interação? O que sua liberdade e espontaneidade têm a nos ensinar sobre o modo como nos relacionamos com espaços culturais? Como escapar de um olhar que classifica, rotula e estigmatiza crianças para produzir um olhar que afirma a potência da infância?

A partir dessas perguntas e interesse, foi agendada uma conversa para o dia 29 de agosto do ano corrente, no próprio espaço do museu. No encontro, ela nos recebeu e convidou uma colega de equipe. A pedido da educadora, algumas questões haviam sido enviadas previamente para orientar o diálogo: O que você entende por arte e por seu lugar/função social? Como você entende o conceito de mediação cultural e como ele aparece na sua prática cotidiana? Você acha que as crianças têm algo a nos ensinar com o modo como elas interagem com espaços culturais? Se sim, como podemos aprender com elas? Considerando a sua vivência como educadora museal, como arte e educação podem dialogar? O que se produz nesse encontro?

A conversa teve início com uma breve apresentação da proposta do artigo, seguida da apresentação das educadoras, que relataram o trabalho desenvolvido no museu e compartilharam conosco fotografias e experiências. O diálogo, gravado com consentimento das participantes, teve duração aproximada de uma hora e transcorreu de maneira fluida, oferecendo elementos relevantes para refletir sobre os modos de interação de crianças com espaços culturais e sobre a mediação realizada por adultos. Por fim, foram selecionados trechos literais da conversa que dialogam diretamente com a experiência observada e narrada, permitindo a ressignificação desse olhar e a ampliação dos debates.

Um dos trechos da conversa que melhor sintetiza a perspectiva das educadoras afirma: *“Diferente do adulto, a criança tem uma reação muito imediata ao museu. Quando a criança avança na rampa, o corpo dela começa a se sacudir, ela começa com o olhar, mas é o corpo todo que vai respondendo... Num momento ela está dançando, no outro ela está correndo, no outro está te enchendo de perguntas... Tudo isso é reação, é o jeito dela consumir a exposição! Quem é que disse que tem que consumir quietinho com os braços para trás? Em que momento isso se convencionou?”* Essa fala tenciona diretamente um modo hegemônico de conceber a relação com a arte,

historicamente associado a um comportamento contido, silencioso e predominantemente ocular. As educadoras continuam: *“Esse processo de estar com a mão para trás, de como você consome arte (...) é uma construção muito europeia, de entender que você só pode consumir arte com o seu pensamento, como se construir conhecimento não envolvesse seu corpo inteiro”*. Tal lógica, como ressaltam as educadoras, reflete uma separação entre corpo e mente que ainda estrutura muitos espaços culturais e educativos. Entretanto, ao observarmos a interação de Alice com o game interativo sobre o fundo do mar, percebemos justamente o contrário: sua aprendizagem se dá pelo corpo inteiro, em um mergulho que mobiliza movimento, imaginação e curiosidade. Nota-se, pelo relato, que a menina realmente se entrega à experiência, reagindo aos estímulos que lhe são oferecidos.

Essa concepção rompe com uma lógica hierárquica do saber. Em vez de considerar o corpo como elemento secundário – ou mesmo perturbador – do processo de conhecimento, reconhece-o como meio fundamental de relação com o mundo. Nessa direção, bell hooks (2017) afirma que aprendemos com o corpo inteiro e convoca educadores a habitarem integralmente suas práticas, e não como “espíritos descorporificados”. A presença ativa das crianças, portanto, não interrompe a experiência estética, mas a produz.

A partir dessas considerações, a educadora complementa: *“A gente começa a investigar outras formas dos corpos das crianças existirem aqui, a partir de um incômodo muito nítido que era: esse corpo infantil não pode ser tolhido aqui, senão a gente tira toda a capacidade lúdica desse corpo viver aqui dentro”*. A afirmação evidencia o compromisso da Escola do Olhar com uma pedagogia que acolhe os gestos, deslocamentos e invenções infantis como formas legítimas de relação com o museu. Não se trata de permitir “excessos”, mas de reconhecer a infância como potência epistemológica e política, ou seja, um modo de estar no mundo que revela, com clareza, aquilo que os adultos frequentemente aprenderam a domesticar. Esse posicionamento contrasta significativamente com a atmosfera observada no *Musée de l’Orangerie*, marcada por silêncio rigoroso, passos medidos e olhares que tratam a corporeidade infantil como inadequada. O constrangimento dos responsáveis, os olhares de desaprovação de funcionárias e a repreensão à iniciativa espontânea de Alice evidenciam a permanência de um modelo museal que privilegia a contenção e invisibiliza modos infantis de experiência.

Essa perspectiva também permite compreender por que, muitas vezes, o interesse das crianças escapa às expectativas adultas. Como afirma outra educadora: *“Às vezes a gente prepara toda uma visita com a criança e cria um percurso e faz uma curadoria educativa, pensa como vai trazer tal obra e cria elementos... E sabe qual é o grande barato da criança? Subir no elevador! (...) Às vezes a experiência não é dentro do pavilhão, não é de frente para uma obra, a experiência é dentro do elevador”*. Assim como quando as crianças interagem com os azulejos do chão do *Musée de l’Orangerie*, que se torna tabuleiro para diferentes tipos de brincadeira, o museu se revela como território a ser descoberto e experimentado. O interesse não está necessariamente na obra selecionada, mas no encontro que cada corpo produz com o espaço e com os objetos materiais e simbólicos que ali existem.

Dessa forma, os encontros não se dão apenas pela via cognitiva, mas também pela dimensão sensorial e afetiva. O aprendizado, nesse contexto, ultrapassa a linguagem verbal e se constrói na pele, no toque, no ritmo, na repetição, no balanço dos braços. As práticas desenvolvidas pela Escola do Olhar ilustram essa compreensão ampliada de experiência: durante a Estação de Férias, por exemplo, ao brincar de pular corda; ao cantar *“Escravos de Jó”* marcando o compasso com as mãos; ou ainda ao participar do *“Dança Bebê – Primeiros Passos com Barbô”*, em que bebês e cuidadores dançam juntos, o museu se transforma em espaço de memória afetiva, de cuidado e de presença compartilhada. Como comentam as educadoras: *“Ela [a criança] pode não decorar o que eu estou falando, mas vai levar pra casa uma memória afetiva construída aqui.”* Assim, a aprendizagem se inscreve no corpo e, por conta disso, permanece. Há, igualmente, um cuidado atento com o ambiente e com a estética: cores, tecidos, sons e texturas compõem uma pedagogia silenciosa que produz modos específicos de sentir e perceber o espaço. A curadoria educativa, nesse sentido, não organiza apenas conteúdos, mas condições de sensibilidade. Ao trabalhar o museu como experiência material, sensorial e afetiva, a Escola do Olhar aproxima arte e educação, reinventando as formas pelas quais o visitante, seja ele criança ou adulto, se relaciona com o museu.

Apostando na concepção de museu como um espaço vivo de trocas e experimentação, outra fala das educadoras se destaca: *“Não fui eu que determinei por onde esse processo [de construir conhecimento no encontro com a exposição] começava; foi*

*ela [a criança] que decidiu quando começa a aprender. Trata-se de deslocar-se um pouco desse lugar de ator principal do processo de aprendizagem e permitir que a criança compreenda como deseja absorver aquele assunto.*" Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Vygotsky (1991), para quem a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento e no próprio desenvolvimento. A cena observada no *Musée de l'Orangerie* ilustra esse tensionamento: ao tentar conduzir a resposta de Alice sobre o que mais havia apreciado no museu, sua mãe silencia o rico processo de interação e criação que a menina havia vivenciado. Em lugar de reconhecer a legitimidade da experiência singular produzida pela criança, prevalece a expectativa adulta acerca do que seria desejável ou adequado apreciar. Essa situação remete a outra fala das educadoras: *"É importante que a pessoa que visita o museu se sinta confortável, se sinta potente, inteligente (...) o museu é para as pessoas."* O reconhecimento da autonomia do visitante e, de modo especial, da criança, implica considerar seus percursos próprios, que nem sempre coincidem com as trajetórias previstas pelos adultos.

Quando questionadas sobre o que os adultos têm a aprender com o modo como as crianças interagem com os espaços culturais, as educadoras oferecem caminhos particularmente potentes e interessantes: *"Há nas crianças um lugar muito genuíno, espontâneo. Ninguém ainda lhes disse que só é possível experimentar as coisas com a mente; existe esse encantamento de estar conhecendo o mundo, e tudo tem um lugar de maravilhosidade. (...) O olhar delas traz algo de como experimentam o mundo, de dar outros sentidos (...) do modo como veem o mundo e do que vão criar a partir disso."* Essa dimensão do genuíno e do espontâneo torna-se evidente nos modos como as crianças exploram o *Musée de l'Orangerie*: seus corpos se movem livremente, girando, abaixando-se, correndo, tocando e atribuindo novos sentidos ao chão e ao próprio espaço. A liberdade dos pequenos está profundamente vinculada à curiosidade que orienta sua relação com o mundo. Como sintetiza uma das educadoras: *"Há uma diferença muito clara no olhar; a criança é muito curiosa, ela é guiada pela curiosidade. Eu não sei em que momento da vida a gente vai perdendo isso."*

## *a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças<sup>6</sup>*

Se, no relato observado no *Musée de l'Orangerie*, foi possível perceber como determinadas mediações podem limitar a experiência, conduzindo a criança a um modo de olhar pré-formatado, na Escola do Olhar encontramos a proposição de um outro caminho. Entre o gesto contido e a invenção que transborda, entre o repertório legitimado e a curiosidade, emergem duas formas distintas de compreender o que significa estar em um museu: uma centrada na transmissão de saberes e na adequação dos corpos e outra no encontro vivo e potente.

O percurso desenvolvido ao longo deste artigo mostrou que a relação das crianças com os espaços culturais não se reduz a um mero comportamento inadequado – correr, tocar, abaixar-se, inventar brincadeiras. Ao contrário, tais gestos revelam modos legítimos de conhecer, sentir e significar o mundo. A experiência de Alice no simulador 3D, a brincadeira com azulejos, a mudança de rota diante de uma obra: cada uma dessas ações evidencia que a infância produz mediações próprias, corporais e imaginativas, capazes de reinventar o espaço museal e instaurar relações que escapam às expectativas adultas.

Com base na perspectiva vygotskyana e nos autores que discutem imaginação, experiência e mediação, tornou-se possível compreender que o conhecimento não emerge apenas do olhar disciplinado, mas da articulação entre corpo, afeto e imaginação. Quando a mãe de Alice corrige sua resposta, reinscreve sua experiência em um repertório autorizado, desconsiderando o que havia sido construído a partir do encontro vivo com a obra – ou, neste caso, com o “fundo do mar”. É precisamente esse tensionamento que evidencia como certas mediações podem limitar a invenção, ao passo que outras podem expandi-la.

As educadoras da Escola do Olhar mostram que outra mediação é possível: uma que não se organiza pelo controle do olhar, mas pela escuta; que não determina o que deve ser visto, mas cria as condições para que algo possa acontecer; que não entende o corpo como ameaça à ordem museal, mas como meio de conhecimento. Suas práticas, marcadas pela centralidade da infância, desestabilizam um modelo hegemônico de museu e afirmam o caráter social, político e inventivo da arte.

---

<sup>6</sup> Verso extraído do poema “*Exercícios de ser criança*”, de Manoel de Barros (1999).

Dessa forma, todo o caminho construído até aqui nos leva a afirmar o corpo como lugar de resistência, como capaz de agir no mundo, de não apenas se submeter, reagir e responder, mas também de criar, de construir relações que não existiam, corpo que ocupa o espaço de modo singular, que dá diferentes sentidos ao espaço que encontra. Essa ação no mundo é mediação, é transformar o mundo a partir do seu próprio uso, imprimindo a sua marca de singularidade naquele espaço, transformando-o e se transformando ao mesmo tempo.

## referências

- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Renata (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 13–22.
- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CURY, Marília Xavier. Exposição: uma linguagem densa, uma linguagem engenhosa. In: VALENTE, Maria Esther (org.). *Museus de ciência e tecnologia*. Porto Alegre: [s.n.], 2007. p. 69–76.
- DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978–1981)*. Fortaleza: Ed. UECE, 2019.
- GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. Ensino 11: imaginação. In: HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020. p. 102–107.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, 2002.
- LOURAU, René. Quarto encontro. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2007.
- OLIVEIRA, Aline. Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa (orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2013. p. 313–330.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- ZITOUN, Tania; CERCHIA, Francesco. Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 47, n. 3, p. 305–324, 2013. DOI: 10.1007/s12124-013-9234-2.

## caio baranda oliveira

Caio é geógrafo, professor, pesquisador e mestrando do programa de pós-graduação em geografia da universidade federal do rio de janeiro (UFRJ).

## camilla martins de oliveira

Camilla é poeta, pesquisadora, professora e psicóloga escolar, que trabalha com a metodologia da poesia falada. Pesquisou suas experiências no mestrado acadêmico e seguiu envolvida com investigações sobre a relação entre corpo e poesia no percurso do doutorado.

### como citar este artigo:

**ABNT:** BARANDA-OLIVEIRA, Caio; OLIVEIRA, Camilla Martins de. Quando o fundo do mar interessa mais do que Monet: reflexões sobre a interação de crianças com espaços culturais. *childhood & philosophy*, v. 22, p. 1-20, 2026. Disponível em: \_\_\_\_\_. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi: 10.12957/childphilo.2026.95398

**APA:** Baranda-Oliveira, C., & Oliveira, C. M. de. (2026). Quando o fundo do mar interessa mais do que Monet: Reflexões sobre a interação de crianças com espaços culturais. *childhood & philosophy*, 22, 1-20. doi: 10.12957/childphilo.2026.95398

### créditos

---

- **Agradecimentos:** Agradecemos profundamente às educadoras Tatiana Paz e Clarice Saisse, da Escola do Olhar do Museu de Arte do Rio (MAR), pela generosidade em compartilhar suas experiências, reflexões e práticas de mediação. Suas palavras e gestos ampliaram este trabalho e abriram novos caminhos para pensar a presença das crianças nos museus.
  - **Revisão gramatical e ortográfica:** Sthéfani Marinho
  - **Financiamento:** Não aplicável.
  - **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
  - **Aprovação ética:** Não aplicável.
  - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
  - **Contribuição dos autores:** Os autores contribuíram conjuntamente para a concepção do artigo e para a definição de seu percurso teórico e metodológico. O primeiro autor foi responsável pela produção do diário de campo e pelo relato da experiência realizada no Musée de l'Orangerie, bem como pela sistematização inicial do material empírico. A segunda autora contribuiu com a orientação teórica, a problematização dos dados e o aprofundamento das articulações conceituais. Ambos participaram na análise e na redação do texto.
  - **Imagem:** Não aplicável.
  - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
- 

### artigo submetido ao sistema de similaridade :::plagium™

submetido em: 26.11.2025

aprovado em: 11.02.2026

publicação: 31.02.2026

**parecerista 1:** claudia frohlich bechara

**parecerista 2:** luciano bedin costa